Capítulo 1

FINANCIAMIENTO EDUCACIONAL EN LATINOAMÉRICA

Donald Winkler

Introducción

El financiamiento de la educación dice relación con cómo se generan y se gastan los dineros para proveer servicios educacionales. Las políticas y mecanismos que se usan para conseguir fondos para la educación y para invertir estos fondos tienen consecuencias significativas en la cantidad, calidad y equidad de los servicios educacionales. Estos a su vez afectan el crecimiento económico, la distribución del ingreso y el nivel de pobreza. Por ende, las políticas de financiamiento de la educación afectan directamente los problemas de mayor preocupación en América Latina.

Las políticas de financiamiento de la educación reflejan las opciones que un país toma respecto de: i) la combinación de resultados educacionales, por ejemplo: los tipos de servicios educacionales y resultados obtenidos; ii) la distribución de los servicios educacionales entre los sectores socioeconómicos y regiones geográficas, y iii) el rol de los sectores público y privado en el financiamiento y entrega de los servicios educacionales. Las opciones que los países toman en estas tres áreas influyen directamente en la cantidad, calidad y equidad de los servicios educacionales. Este documento está organizado sobre la base de estos tres conjuntos de opciones.

Desafíos. Como región, América Latina enfrenta grandes desafíos con respecto a cada una de estas opciones políticas.

La combinación de resultados educacionales. A través de las decisiones respecto de cómo y dónde financiar la educación, ya sea pública o privada, un país define su combinación de resultados educacionales. Como región, Latinoamérica tiene

una educación primaria de cobertura casi universal y un alto nivel de cobertura en la educación secundaria, en especial en sus primeros años.

La mayoría de los países ha progresado rápidamente en la provisión de acceso a la educación primaria y a los primeros años de educación secundaria. En 2004, Latinoamérica tuvo en promedio una tasa neta de matrícula en la educación primaria del 95,3% y de 65,5% en la educación secundaria.[1] El desafío aquí es llegar a los que son más difíciles de alcanzar (los pobres, los que tienen problemas de aprendizaje y los que viven en lugares remotos) y expandir el acceso a los últimos años de educación secundaria y a la educación terciaria, de modo de catalizar aún más la evolución de la economía regional hacia la economía del conocimiento

Además, como región, la amplia cobertura de educación primaria-secundaria en América Latina se hace a expensas de la calidad. Los países latinoamericanos han tenido un desempeño mediocre en las pruebas internacionales de conocimiento de los estudiantes, con la mayoría de ellos logrando resultados significativamente por debajo de los de Europa y de las economías emergentes de Asia Oriental. Aunque Latinoamérica claramente tiene algunas muy buenas escuelas primarias y secundarias, así como también universidades donde se llevan a cabo investigaciones científicas, estas sirven más bien a la élite de manera desproporcionada. La calidad promedio de la instrucción es baja y constituye una importante desventaja comparada en el intercambio internacional.

La distribución de los servicios educacionales. A través de las decisiones de financiamiento, ya sea público o privado, un país determina la distribución de los recursos educacionales entre sus ciudadanos. Estas decisiones tienen que ver con el acceso a la educación (es decir, la facilidad con la que niños de diferentes clases sociales ingresan a la escuela) y también con la calidad de la educación (profesores calificados, materiales de instrucción e infraestructura adecuada para los niños). El uso inapropiado o ineficiente de los recursos significa que dineros adicionales no necesariamente se traducen en mejoras al acceso o a la calidad de la educación.[2] No obstante, la distribución de recursos educacionales es una determinante importante, y una restricción también, del acceso a la educación.

De todas las regiones más importantes, Latinoamérica ha sido largamente considerada como la que tiene la peor distribución del ingreso. Como se muestra

---

1 Datos extraídos de World Development Indicators Database del Banco Mundial. (La tasa neta de matrícula es la proporción de jóvenes de un grupo de edad que están en la escuela en el nivel que les corresponde).

2 Por ejemplo, Bruneworth et al. (2004) estiman que la repitencia escolar a nivel primario y secundario cuesta entre 0,02 y 0,67% del producto nacional bruto en América Latina.

en el cuadro siguiente, América Latina no solo tiene una alta inequidad de ingresos, tal como lo demuestra el coeficiente de Gini, sino que además, la inequidad se ha ido incrementando a un paso más acelerado que en otras regiones.

Usando otra medida de inequidad, los dos quintiles más pobres (o el 40%) de los hogares en Latinoamérica reciben solo el 13,2% del total de ingresos por hogar, en comparación con el 18% por ciento en Asia Oriental y el 21,7 en el sur de Asia.[3]

Tabla Nº 1

COEFICIENTE DE GINI DE EQUIDAD DEL INGRESO A TRAVÉS DEL TIEMPO

Región	*Década de 1970*	*Década de 1990*
América Latina	48,4	52,2
Asia	40,2	41,2
OCDE	32,3	34,2
Europa Del Este	32,8	32,8

Fuente: World Bank Database.

La inequidad del ingreso es al mismo tiempo el resultado y la causa de la inequidad de oportunidades educacionales. El ingreso del hogar proviene de dos fuentes: de las ganancias o de un salario, y de las rentas o herencias. La desigualdad en la educación produce desigualdad en los ingresos a través del empleo, y por ende, desigualdad en el ingreso total del hogar. Al mismo tiempo, una alta inequidad del ingreso se traduce en oportunidades educacionales desiguales. En comparación con los hogares pobres, los hogares con altos ingresos tienen más y mejor educación.

El papel de los sectores público y privado. Cuál es el rol que debería corresponder a los sectores público y privado en el desarrollo de la educación es motivo de controversia en casi todos los países. Confiar en que los hogares financien la educación suele tener consecuencias adversas para la distribución equitativa del gasto en la educación y para las oportunidades educacionales, excepto en el nivel terciario, donde las consecuencias pueden ser positivas debido al acceso limitado de las familias pobres a este nivel. Por otro lado, al estimular el financiamiento privado, los gobiernos pueden aprovechar mejor los recursos

[3] Brasil, por lo menos hasta ahora, ha sido una excepción a esta tendencia. En este país, el índice de Gini de desigualdad se ha reducido de manera sistemática y significativa desde 1997, con aumento rápido de los ingresos de los dos quintiles inferiores de renta. Una de las explicaciones para esto, según Paes de Barros et al. (2007), es la mayor equidad en la distribución de la educación.

públicos para incrementar el acceso o mejorar la calidad de la educación pública. Dadas las restricciones realistas propias del financiamiento público de la educación, los gobiernos tienen que al menos considerar un incremento en el financiamiento privado como una opción a tener en cuenta.

Contexto. El contexto económico y social de Latinoamérica y de cada uno de los países en particular afecta seriamente las posibilidades de incrementar el gasto para mejorar la cobertura, la calidad y la equidad. Claramente, aquellos países que están experimentando crecimiento económico acelerado tienen mayor capacidad para incrementar el gasto (público y privado) en educación. Además, la demografía de los países afecta el gasto educacional. Las naciones que todavía experimentan un rápido crecimiento en la población estudiantil, necesariamente tendrán que priorizar el financiamiento de una mayor cantidad de escuelas, en cambio, a aquellos más avanzados en su transición demográfica les será más fácil priorizar las mejoras en la calidad.

Tabla Nº 2

CAMBIOS EN LA POBLACIÓN EN EDAD ESCOLAR (5-14 AÑOS)

[Año Base 2000 = 100]

País	*1998*	*2015*
Argentina	98	106
Brasil	104	98
Chile	87	97
México	98	97
Paraguay	78	122
Perú	95	100
Uruguay	99	102
Promedio WEI	93	100
Promedio OCDE	105	85

Fuente: Wolf y Gurria (2005).

Como se muestra en la Tabla Nº 2, en la mayoría de los países latinoamericanos el tamaño de la población en edad escolar se ha estabilizado. Gran parte de los países tendrá aproximadamente el mismo número de jóvenes entre 5 y 14 años en el año 2015, respecto del año 2000. Esto es parecido a lo que pasa con los países pertenecientes al proyecto World Education Indicators (WEI), pero contrasta con los países de la OCDE, en los cuales la población en edad escolar decrece en un 15% durante el mismo período de tiempo.[4] Sin embargo,

[4] El proyecto WEI pertenece conjuntamente a la OCDE y el Instituto de Estadísticas de la UNESCO, que desarrollan indicadores relevantes para las políticas educativas de 16 países

el tamaño de la población en edad universitaria (de 20 a 29 años) sigue creciendo en los países de América Latina y en los países WEI, con un incremento del 18% en los países WEI, y decreciendo en un 6% en los países OCDE entre 2000 y 2015.

Otro elemento importante de contexto es la descentralización tanto del financiamiento como de la provisión de la educación primaria y secundaria en la región. Aunque el gobierno central sea el principal responsable de financiar la educación en la mayoría de los países, los gobiernos subnacionales juegan un papel relevante en el financiamiento y provisión de servicios educativos en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, países que incluyen un alto porcentaje de niños en edad escolar en la región. Tal vez, el aspecto más importante de la descentralización del financiamiento de la educación es el papel que el gobierno central tiene de establecer las reglas básicas y los incentivos que guíen la toma de decisiones respecto del gasto y del financiamiento de los gobiernos subnacionales.

I. Políticas públicas y financiamiento de la educación

En este texto analizamos el financiamiento de la educación en América Latina desde una perspectiva social, en contraste con la perspectiva estrictamente gubernamental. La educación se financia con dineros públicos (el gobierno) y privados (por ejemplo, los hogares). Los recursos para la educación se utilizan tanto en instituciones educacionales públicas como en privadas. Dada la importancia del sector privado en la educación en América Latina, tanto en términos de financiamiento como de suministro, es esencial que se le incluya en cualquier análisis del financiamiento de la educación. Los gobiernos siguen proveyendo la mayor parte del financiamiento para la educación y, también, continúan dotando de la mayor parte de la provisión, al menos a nivel de educación primaria y secundaria, aunque el papel del sector privado afecta fuertemente la capacidad de una región de hacer frente a los desafíos antes mencionados.

candidatos a ingresar en la OCDE. Como estos datos son abarcantes y mantenidos al día, y como la mayoría de los jóvenes en América Latina viven en países cubiertos por estos indicadores, estos datos son usados de forma amplia en el presente texto.

1. Nivel y distribución del gasto educacional

Tabla Nº 3

AMÉRICA LATINA: INVERSIÓN ESTIMADA EN EDUCACIÓN PÚBLICA Y PRIVADA (2000)

Nivel	*Público: Percentaje GDP*	*Público: Cantidad US $ miles de millones*	*Privado: Porcentaje GDP*	*Privado: Cantidad US $ miles de millones*
Preprimaria	0,23	4,4	0,11	2,1
Primaria	1,65	31,3	0,21	4,0
Secondaria	1,15	21,8	0,26	4,9
Terciaria	0,74	14,4	0,48	9,1
Total	3,90	73,9	1,06	20,1

Fuente: Wolff y Gurría (2004).

Como se muestra en la Tabla Nº 3, Latinoamérica actualmente gasta alrededor del 5% del PIB en educación, con un financiamiento del gobierno del orden del 4% del PIB; es decir, un poco más bajo que el promedio de la OCDE de alrededor del 6% del PIB. ¿Estará la región gastando la cantidad adecuada en educación? Esta es una pregunta extremadamente difícil de responder, ya que las sociedades valoran la educación de manera diferente, al igual que sus preferencias por consumir hoy versus invertir en educación, de modo que la siguiente generación pueda consumir más en el futuro. Esta cuestión acerca del monto adecuado del gasto educacional debe ser respondida en el contexto de las metas educacionales que los países se han trazado. Si los países de América Latina desean incrementar su capital humano para competir con las economías del conocimiento emergentes en Europa y Asia Oriental, uno esperaría que estos países invirtieran más, y no menos, en educación. Como se muestra en la Tabla Nº 4, algunos países (tales como Chile y México) ya están invirtiendo más que el promedio de los países de la OCDE, pero hasta estos se quedan atrás de países como Corea del Sur (en adelante Corea) y Malasia. La Tabla Nº 4 también demuestra que las fuentes de financiamiento de la educación varían ampliamente dentro de América Latina. En Chile, las políticas de cobro al nivel terciario, la privatización de la educación técnica y el incentivo al financiamiento y provisión de educación primaria y secundaria por parte de del sector privado han resultado en niveles elevados de financiamiento privado de la educación.

Tabla Nº 4

FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA Y EN PORCENTAJE DEL PIB

País	*Público*	*Privado*	*Total*
Argentina	3,5	1,2	4,7
Brasil	4,4		
Chile	3,5	3,3	6,8
México	5,6	1,2	6,8
Paraguay	4,3	1,6	5,9
Perú	2,9	0,9	3,8
Uruguay	2,3		
Promedio WEI	4,0	1,6	5,6
Promedio OCDE	5,2	0,7	5,9
Corea	4,6	2,9	7,5
Malasia	7,4	na	

Fuente: OECD/UIS/WEI (2005).

Asignación por nivel de educación. Aparte del nivel total de inversión en educación, ¿estarán los países de América Latina distribuyendo lo que gastan adecuadamente? Esta es otra pregunta extremadamente difícil de responder con algún grado de precisión. Los estudios realizados por Psacharopolous y Patrinos (2002) en la década de 1990 mostraron que la educación primaria produjo las tasas de retorno más altas y sirvieron de base empírica para la prioridad que los donantes bilaterales y multilaterales le dieron a donaciones y préstamos destinados a incrementar el acceso a la educación primaria. Para el año 2000, este cuadro había cambiado dramáticamente. Reflejando la tendencia mundial de incrementar los salarios de los empleos que requerían tareas cognitivas sofisticadas, las tasas privadas de retorno para la educación terciaria se incrementaron significativamente en varios países de la región: Argentina 42%, México 28%, Perú 56%, Uruguay 35%. Por ende, hay al menos una razón para una mayor y más rápida cobertura a nivel posbásico, lo cual se traduce en mayores inversiones a nivel secundario y terciario.

El argumento a favor de aumentar los gastos para ampliar la cobertura de la educación en el nivel terciario se hace más fuerte al comparar las tasas de matrícula en educación superior en Latinoamérica con las de los países de la OCDE en la Tabla Nº 5. Vale la pena notar dos hechos en esta tabla. Primero, los países latinoamericanos se quedan considerablemente atrás de los países de la OCDE en lo que se refiere a porcentaje de población con acceso a la educación superior. Esto es cierto si se considera el grupo etario de entre 25 y 64 años, o si solo se considera el grupo etario más joven de entre 25 y 34 años. Segundo, algunos países (por ejemplo, Argentina) muestran poco o ningún incremento

en la tasa de matrículas para la educación superior durante las pasadas tres décadas, mientras que los países de la OCDE tienen en promedio un crecimiento consistente.[5] Aun aquellos países que exhiben un crecimiento relativamente alto en términos de cobertura, se quedan de manera considerable atrás respecto de los países de la OCDE en términos de acceso hoy en día (medido a base del porcentaje de la población de entre 24 y 34 años con educación superior).

Tabla Nº 5

PORCENTAJE DE POBLACIÓN CON EDUCACIÓN TERCIARIA
POR GRUPOS ETARIOS

País	*25-64*	*25-34*	*35-44*	*45-54*	*55-64*	*Crecimiento (*)*
Argentina	14	15	15	14	9	1,1
Brasil	8	8	9	9	4	0,9
Chile	13	18	13	11	9	1,6
México	16	19	18	15	8	1,3
Paraguay	8	10	8	7	5	1,4
Perú	13	16	13	11	7	1,5
Uruguay	10	9	12	11	8	0,8
Porcentaje WEI	17	19	17	15	11	1,3
Porcentaje OCDE	25	31	27	23	18	1,3
Corea	30	49	33	16	10	3,1
Malasia	12	17	12	8	5	2,1

(*) Nota: crecimiento es la proporción del grupo de entre 25 y 34 años en relación al grupo de entre 45 y 54 años con educación terciaria.
Fuente: OCDE/UIS/WEI (2005).

Otro modo de abordar la pregunta de si América Latina está gastando su presupuesto educacional adecuadamente, es observar el índice de gasto por alumno por nivel de educación en relación al PIB, tal como se muestra en la Tabla Nº 6. Como los salarios de los profesores están altamente correlacionados con el ingreso per cápita, y como los salarios de los profesores son lejos el componente más importante del costo en educación, este índice permite identificar las prioridades de inversiones entre países con niveles diferentes de ingresos. Las cifras expuestas en la Tabla Nº 6 revelan que, en promedio, los países de la OCDE gastan más en educación (nuevamente, en relación al PIB per cápita) que los países latinoamericanos, con la excepción de Chile, que está cerca del promedio de los primeros, y de dos países de Asia Oriental que gastan significativamente más que los países de América Latina. Estos resultados reflejan en

[5] Las encuestas de hogares más recientes de Brasil indican un crecimiento mayor del sector.

parte el hecho de que hay un mayor porcentaje de los alumnos en los países de la OCDE que se matriculan en el nivel terciario, el que es considerablemente más costoso que los niveles más bajos de educación. Sin embargo, comparando los gastos en el nivel primario y secundario, se encuentra una mucho mayor discrepancia entre América Latina y la OCDE. En relación a los países de la OCDE, y Corea en especial, los países latinoamericanos gastan considerablemente menos por alumno en el nivel primario y secundario. En breve, comparados con los países latinoamericanos, los países de la OCDE, y Corea en especial, le dan mayor prioridad al gasto educacional en general y sobre todo a la educación primaria y secundaria.

Tabla Nº 6

ÍNDICE DE GASTOS ANUALES POR ALUMNO RELATIVO AL PIB PER CÁPITA (2003-2004)

País	*Preprimaria*	*Primaria*	*Secundaria*	*Terciaria*	*Total*
Argentina	13	11	14	26	15
Brasil	12	11	14	127	16
Chile	21	18	19	60	25
México	22	17	20	60	22
Paraguay	16	15	18	58	20
Perú	8	8	11	24	10
Uruguay	11	9	8	29	11
Promedio WEI	9	13	16	58	18
Promedio OCDE	18	20	26	43	26
Corea	14	21	33	37	30
Malasia	5	19	31	113	32

• Solo gasto público.
Fuente: OCDE/UIS/WEI (2005).

Asignación a través de insumos. América Latina gasta menos en educación primaria y secundaria que los países de la OCDE en promedio, pero ¿hay diferencias en términos de en qué se gasta el dinero? La Tabla Nº 7, a continuación, nos muestra cómo gastan América Latina y los países de la OCDE sus presupuestos en el sector público. En general, los países latinoamericanos invierten más en gastos corrientes, en contraposición a gastos de capital, y, dentro de esta categoría, más en gastos en personal que en otros gastos. Sin embargo, Chile y Uruguay se acercan más a la OCDE y mucho menos a los otros países latinoamericanos. En resumen, América Latina todavía gasta demasiado poco en los insumos complementarios que los profesores necesitan para hacer su labor de manera efectiva.

Tabla Nº 7

GASTOS POR CATEGORÍA DE INVERSIÓN PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

País	*Recurrente como % del total*	*Capital como % del total*	*Personal como % del recurrente*	*Otros como % del recurrente*
Argentina	99,2	0,8	89,4	10,6
Brasil	87,3	12,7	84,6	15,4
Chile	84,1	15,9	74,9	25,1
México	97,2	2,8	93,6	6,4
Paraguay	95,5	4,5	87,1	12,9
Perú	97,4	2,6	92,9	7,1
Uruguay	91,0	9,0	58,5	41,5
Promedio WEI	91,4	8,6	86,1	13,9
Promedio OCDE	91,8	8,2	80,2	19,8
Corea	81,1	18,9	70,8	29,2
Malasia	66,2	33,8	78,8	21,2

Fuente: OCDE/UIS/WEI (2005).

Calidad versus cantidad. Otra pregunta importante que hacerse acerca de la asignación del gasto en educación es si los países latinoamericanos están invirtiendo lo suficiente en la calidad de la educación, en contraposición con la cantidad. Como se muestra en la Tabla Nº 8, en un examen internacional de conocimiento de los estudiantes, los países latinoamericanos en general quedaron muy por detrás de los países de la OCDE y solo un poco más arriba de los países más pobres de África.[6] Más aun, la baja calidad de las escuelas latinoamericanas no es solo un problema en las escuelas para los pobres. El puntaje promedio del cuartil superior de estudiantes latinoamericanos que participaron en la prueba PISA 2003 está por debajo del puntaje logrado por el cuartil inferior de los estudiantes de países de la OCDE que participaron en dicho examen (Inter-American Development Bank 2006).

La «brecha» en el aprendizaje entre la mayoría de los países latinoamericanos y sus contrapartes en la OCDE y Asia Oriental no es una novedad.[7] La pregunta es: ¿qué importancia tiene eso en términos de crecimiento económico y de competitividad internacional? Esta pregunta se responde de dos modos diferentes en lo que constituye una nueva literatura emergente. Un acercamiento es usar datos de panel en individuos para estimar el impacto independiente de

6 El índice compuesto de desempeño académico de Hanushek y Kimko pone a Brasil (34,91) y Chile (26,30) levemente más arriba de Mozambique (24,26) y un poco más abajo de Nigeria (34,15) (Hanushek y Kimko 2000).

7 Ver, por ejemplo, Organization of American States (1998).

los logros académicos más elevados (medidos con pruebas estandarizadas) en el ingreso individual futuro. Los resultados de estas investigaciones son poco claros, con fuerte relación entre logros académicos y el ingreso futuro en los Estados Unidos y en los países en desarrollo, y solo débilmente relacionados con el ingreso futuro en algunos análisis de otro países de la OCDE.

Tabla Nº 8

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN INTERNACIONAL DE APRENDIZAJE

País	*PIRLS (2001) 4º Grado*	*TIMSS Matemática (1995) 8º Grado*	*TIMSS Matemática (1999) 8º Grado*	*TIMSS Matemática (2003) 8º Grado*	*PISA Matemática (2000) 15 Años*	*PISA Matemática (2003) 15 Años*
Argentina	419				415	
Brasil					396	356
Chile			392	387		
Colombia	422	385				
México					422	385
Perú					327	
Uruguay						422
OCDE						500
Corea		607	587	589	546	540
Malasia			519	508		
España					478	485

Fuente: World Bank EdStats y OCDE/PISA Database.

El otro acercamiento a esta interrogante es usar bases de datos nacionales para examinar la relación entre el logro académico nacional promedio y el crecimiento económico. Hanushek y Kimko (2000) usaron un índice compuesto de los logros académicos nacionales para estimar esta relación y hallaron que un cambio de una desviación estándar del nivel de logro académico de un país resultaba en un incremento de un punto en el porcentaje del crecimiento económico.[8] En un estudio subsiguiente, Hanushek y Woessman (2007) usaron

[8] Un análisis posterior (Ramirez et al. 2006), que utiliza el mismo índice de Hanushek y Kimko, encontró que la relación entre los promedios nacionales en las evaluaciones de logro de aprendizaje y el desarrollo económico se reduce mucho cuando los países de Asia Oriental son excluidos. Hanushek y Woessman (2007) respondieron a esto introduciendo variables regionales *dummy* y también eliminando los países de Asia Oriental en sus análisis más recientes. Aunque la magnitud de la relación entre calidad de la educación y desarrollo económico se haya reducido, ella se mantiene grande y significativa.

resultados más recientes de logros a nivel internacional para nuevamente estimar la relación entre la calidad de la educación y el crecimiento económico.[9] Este análisis halló que una mejoría de una desviación estándar en calidad resulta en un incremento de más de dos puntos en el porcentaje de crecimiento económico para los países de bajo ingreso y en menor magnitud para los países de altos ingresos.

En resumen, existe ahora evidencia razonablemente sólida de los altos retornos económicos respecto a que tiene que mejorar la calidad de la educación primaria y secundaria. Por desgracia, también hay evidencia sólida de que simplemente incrementar el gasto en la educación no mejora por sí misma la calidad. Sin embargo, en la medida en que pueda demostrarse que inversiones específicas mejoran la calidad de la instrucción y de los logros cognitivos del alumnado, hay un argumento económico muy fuerte para hacer dichas inversiones, aun a expensas de un mayor incremento de las tasas de matrículas.

II. Equidad del gasto

Igualdad de resultados. En la medida en que el porcentaje de matrículas se ha incrementado para la educación primaria y secundaria durante los últimos 40 años, la igualdad de logros educacionales medidos por años de educación ha mejorado, tal como lo expresa el índice de Gini decreciente de educación en la Tabla Nº 9. En total, el índice de educación de Gini ha disminuido de 0,51 a 0,42, pero esta tendencia general enmascara grandes diferencias entre los países. Algunos países (Brasil, Guatemala, México, Perú) han logrado dar un gran paso hacia la equidad a lo largo del tiempo, mientras que otros (Chile, Colombia, Uruguay) se han estancado, o en algunos casos incluso han empeorado desde 1980. Hasta cierto punto estos patrones reflejan la facilidad para incrementar el acceso, cuando el porcentaje de matrículas es bajo, y la dificultad de hacer lo mismo, cuando el porcentaje de matrículas ya es alto. Además, algunos países (Colombia, Guatemala y Nicaragua) todavía detentan altos grados de desigualdad al finalizar el siglo pasado.

---

9 Un hallazgo, consistente con investigaciones anteriores, es que, añadiendo una medida de calidad de la educación en un modelo de regresión de desarrollo económico, los años promedio de educación dan como resultado un coeficiente estadísticamente no significativo.

Tabla Nº 9

ÍNDICE DE GINI DE EDUCACIÓN PARA LA POBLACIÓN DE 15 O MÁS AÑOS

País	*1960*	*1980*	*2000*
Argentina	0,34	0,29	0,27
Brasil	0,63	0,48	0,43
Chile	0,41	0,37	0,37
Colombia	0,53	0,47	0,48
Ecuador	0,51	0,39	0,43
Guatemala	0,75	0,63	0,59
México	0,56	0,50	0,36
Nicaragua	0,69	0,62	0,52
Perú	0,56	0,41	0,36
Uruguay	0,39	0,36	0,35
America Latina	0,51	0,44	0,42
Corea	0,55	0,33	0,19
España	0,38	0,39	0,35

Fuente: Thomas et al. (2001).

Aunque los datos agregados para los países de la OCDE no estén disponibles, resulta constructivo comparar la experiencia latinoamericana con la de dos países de la OCDE: Corea y España. En 1960, Corea tenía una desigualdad en la educación a la par con Colombia, México y Perú, y una desigualdad considerablemente mayor que Argentina, Chile y Uruguay. Para el año 2000, Corea presentaba mucho menos desigualdad que cualquier país latinoamericano. En contraste, España empezó en 1960 con un índice de Gini similar al de Chile y Uruguay y terminó en 2000 con un índice también similar al de estos países.

La Tabla Nº 9 mide solo la desigualdad en la cantidad de educación, pero la desigualdad también existe con respecto a lo que los niños aprenden. La Tabla Nº 10 muestra el promedio de los resultados en matemática por cuartil socioeconómico para tres países latinoamericanos que participaron en la prueba PISA 2003. En general, el promedio de los resultados de los cuartiles socioeconómicos superiores es 20% mayor que el de los cuartiles inferiores, muy parecido a lo que pasa con los países de la OCDE. Tal vez aún más sorprendente, solo en el caso de Uruguay el promedio de los resultados del cuartil superior excede el promedio del cuartil inferior de los países de la OCDE. En pocas palabras, la desigualdad de la calidad de la educación en América Latina es un problema serio, pero la baja calidad promedio en la educación en la región es un problema todavía más serio.

Tabla Nº 10

PROMEDIO DE PUNTUACIÓN EN LA PRUEBA PISA EN MATEMÁTICA POR CUARTIL SOCIOECONÓMICO (2003)

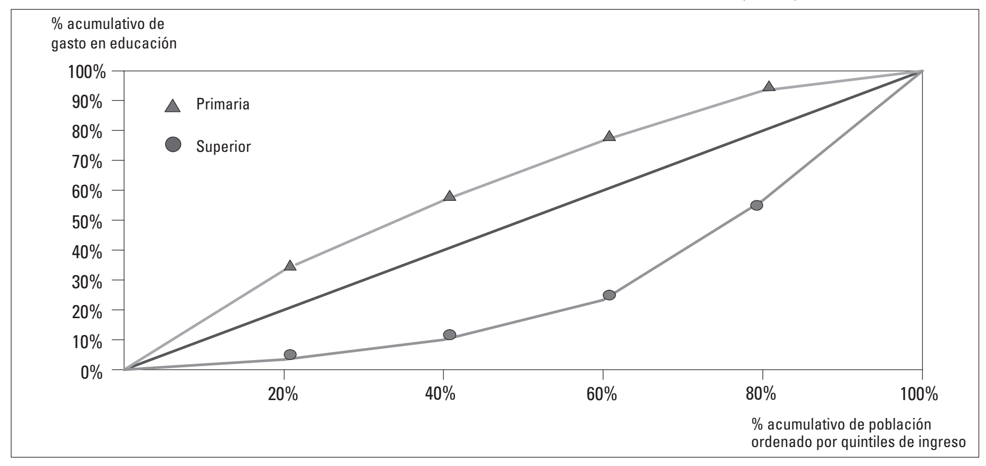
País	*Cuartil Inferior*	*Segundo Cuartil*	*Tercer Cuartil*	*Cuartil Superior*
Brasil	317	346	372	410
México	357	374	394	424
Uruguay	388	415	430	478
OCDE	455	493	516	548
España	454	475	496	519

Fuente: OCDE/PISA Database.

Igualdad de los gastos. Que la distribución de los resultados educacionales no sea igual a través de grupos de diferente ingresos es apenas sorprendente, ya sea en América Latina o en cualquiera otra región. Sin embargo, la pregunta importante para el financiamiento de la educación es: ¿contribuye a este resultado la asignación del gasto público? No hay datos disponibles de un número mayor de países latinoamericanos y de la OCDE para dar una respuesta completa a esta pregunta, así que se analizaron datos de un solo país: Ecuador a fines de la década de 1990. Los datos que existen para otros países de la región sugieren que el patrón de gastos en Ecuador puede ser representativo en general.

Gráfico Nº 1

DISTRIBUCIÓN DEL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SUPERIOR EN ECUADOR POR QUINTILES DE INGRESO (2002)



Fuente: World Bank (2000).

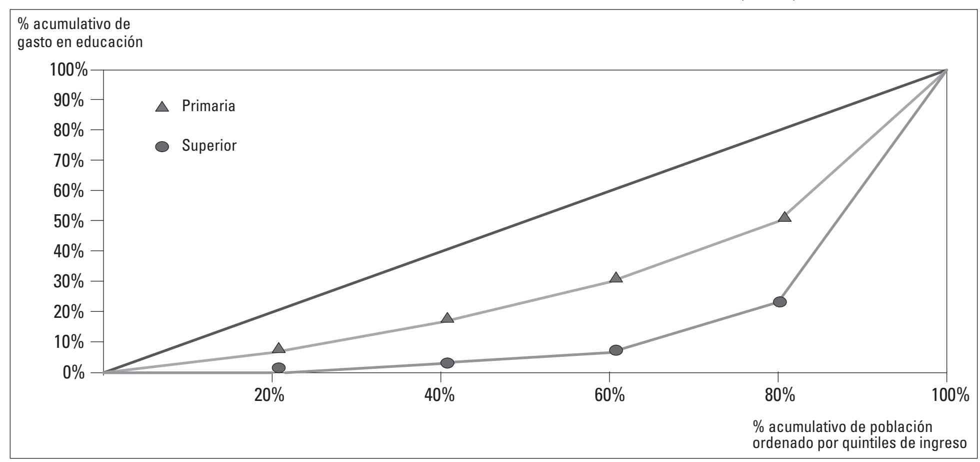
El Gráfico Nº 1 muestra las curvas de Lorenz describiendo la distribución de la inversión pública en la educación primaria y superior. Como se puede apreciar, la inversión pública en la educación primaria es a favor de la pobreza

–con el quintil de ingresos inferiores que reciben más del 20% del total del gasto en educación primaria– y el gasto público en la educación superior es a favor de los ricos –con el quintil de ingresos inferiores recibiendo considerablemente menos del 20% del total del gasto en educación superior.

El Gráfico Nº 2 muestra la distribución de la inversión de los hogares en educación primaria y superior (pública y privada) en Ecuador. Como podría esperarse, el dinero de los hogares para invertir en educación está altamente correlacionado con el ingreso de estos hogares y, como resultado, se da una distribución altamente desigual de los gastos de los hogares en los niveles primario y terciario de la educación.

Gráfico Nº 2

DISTRIBUCIÓN DEL GASTO FAMILIAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SUPERIOR EN ECUADOR POR QUINTILES DE INGRESO (2002)



Fuente: World Bank (2000).

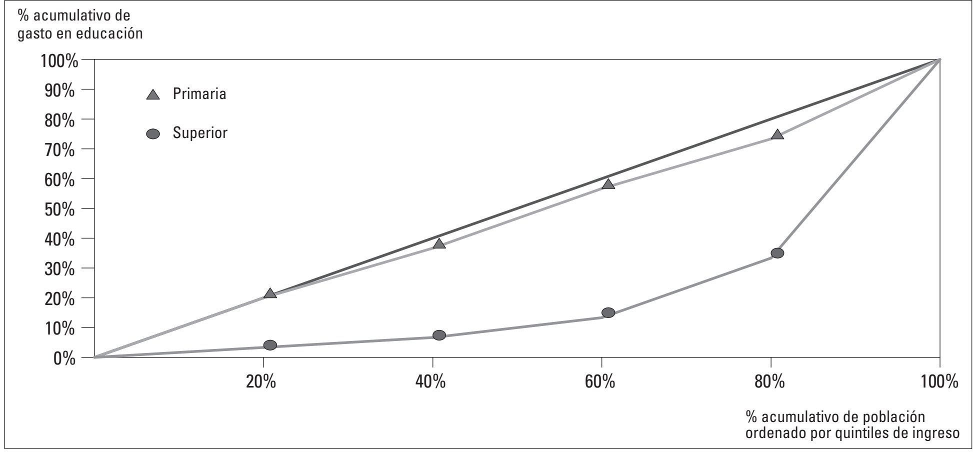
Finalmente, el Gráfico Nº 3 presenta la distribución total del gasto (público y de los hogares) en educación primaria y superior en Ecuador. La distribución desigual del gasto de los hogares en la educación primaria compensa la distribución del gasto público a favor de los pobres en educación primaria, resultando en una distribución casi neutral del gasto a través de los hogares por quintil de ingresos. Al mismo tiempo, la distribución del gasto total en la educación terciaria es menos igual que la que tuvo solo el gasto público.

Los datos de Ecuador no pueden extrapolarse a toda Latinoamérica, pero las conclusiones generales serían: i) el gasto público en la educación primaria es distribuido de manera relativamente progresiva, debido a la casi total cobertura y a que los hogares más ricos elijen enviar a sus hijos a escuelas privadas; ii) el gasto público en la educación superior es distribuido regresivamente, debido al

bajo porcentaje de matrículas en general, una exagerada proporción de niños de clase acomodada que se gradúan exitosamente de la escuela secundaria y acceden a la educación superior, y una política de aranceles cero o muy bajos para estudiantes de universidades públicas sin tomar en cuenta la capacidad de pagar del alumno; y iii) mientras que el gasto público agregado en la educación es solo ligeramente regresivo en su distribución, el gasto en la educación pública sumada a la privada es altamente regresivo y contribuye a una distribución del ingreso altamente desigual.

Gráfico Nº 3

DISTRIBUCIÓN DEL GASTO TOTAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SUPERIOR EN ECUADOR POR QUINTILES DE INGRESO (2002)



Fuente: World Bank (2000).

Igualando gastos en la educación. Tal vez como resultado del serio problema de desigualdad en las oportunidades educacionales, la región latinoamericana ha sido especialmente innovadora al diseñar programas que se concentran en el gasto de educación pública para los pobres. La Tabla Nº 11 enumera varios programas compensatorios de educación que han sido adoptados en América Latina y en el Caribe durante la última década.

Tipos de intervención. Los programas de educación compensatoria se aplican ya sea tanto a problemas de la oferta como a problemas de la demanda.[10] Las intervenciones orientadas a la oferta son aquellos programas cuyo énfasis recae en mejorar la calidad y el acceso a la educación al incrementar el número de escuelas, el número de lugares para estudiantes y los insumos requeridos para la enseñanza.

[10] Una discusión más ampliada de esta tipología está disponible en Winkler (2000).

Tabla Nº 11

EJEMPLOS DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

	Focalización geográfica	*Focalización por grupos*	*Focalización personal*
Por el lado de la oferta	• *Telesecundaria* (México) • *MECE-RURAL* (Chile) • *Escuela Nueva* (Colombia) • *PRAF* (Honduras) • *PROHECO* (El Salvador)	• *P-900* (Chile) • *ROSE* (Jamaica) • *JEC* (Chile) • *Colegios en Concesión* (Colombia) • *Programa de Aceleración del Aprendizaje* (Brasil)	• *Fe y Alegría* (Bolivia) • *Hogares de Bienestar Infantil* (Colombia)
Por el lado de la demanda	• *Bolsa Escola/Familia* (Brasil) • *Oportunidades/Progresa* (México) • *PRAF* (Honduras)	• *Eduque a la Niña* (Guatemala) • *Voucher Program* (Colombia)	

Fuente: elaboración propia.

Las intervenciones orientadas a la demanda se concentran específicamente en grupos o individuos que necesitan una mejor posibilidad de acceder a la educación y se les otorgan los medios para obtenerla. Estas intervenciones incluyen vales, estipendios, préstamos y becas. Estos dos tipos de intervenciones intentan incrementar la cobertura y/o mejorar la calidad de la educación.

Las políticas de intervención que tienen mejoras en la calidad como su meta principal apuntan a mejorar la cantidad y calidad de los insumos en la sala de clases, ya sea directamente o creando incentivos para generar un uso más efectivo de los recursos escolares. En términos prácticos, mejorar los insumos significa la reparación de salas de clases desvencijadas, el fortalecimiento de la malla curricular y de las técnicas pedagógicas, conseguir nuevos libros de textos y material de instrucción, contratar profesores mejor capacitados, invertir en equipamiento educacional y hasta proveer alimentos, suplementos nutritivos y chequeos de la salud. Por otro lado, los programas pueden proveer profesores con un incentivo monetario para mejorar sus habilidades, reducir el abstencionismo o mejorar de alguna manera el desempeño de los estudiantes. Algunos programas simultáneamente mejoran los insumos y los incentivos, por ejemplo, al darle al profesor capacitación *in situ*, al mismo tiempo que se recompensa a los profesores dedicados con un pago adicional.

Las políticas de intervención que apuntan a mejorar las oportunidades educacionales a través del incremento del acceso podrían orientarse a la oferta o a la demanda. Todavía quedan grandes cantidades de niños, particularmente en áreas rurales en América Latina que no tienen acceso a la escuela, especialmente a la secundaria. A veces la falta de acceso se debe a que la escuela no está cercana físicamente del niño. Por otro lado, las escuelas pueden estar cerca, pero son de tan mala calidad, que el hogar encuentra que los beneficios de

mandar al niño a la escuela son insuficientes. La solución para estos problemas de baja calidad y de cercanía física de la escuela se da a menudo por el lado de la oferta: al construir escuelas y salas de clases y proveer los insumos necesarios para incrementar la calidad y atraer a los estudiantes.

Otros niños viven cerca de una escuela de calidad razonable, pero incluso así escogen no asistir. Aquí el problema se explica por una demanda insuficiente por educación de parte del hogar, ya sea porque le da poco valor a la educación o porque el costo (cuotas, libros, transporte, uniformes, etc.) de la educación es alto, o porque el costo de asistir a la escuela también es alto. Las políticas para hacer frente a la demanda insuficiente deben estimular esta misma, ya sea reduciendo el precio y/o aumentando la capacidad de los hogares para pagar. La reducción del precio se logra al proveer libros de texto gratis, transporte subvencionado, eliminando el pago escolar, etc. Políticas orientadas a la demanda (por ejemplo, *Bolsa Familia* en Brasil, *Oportunidades* en México y *PRAF* en Honduras) pueden pagarle a las familias para que manden sus niños a la escuela, valiéndose de transferencias en efectivo a las mismas, a condición de que el niño asista regularmente a la escuela. Los programas de almuerzo gratis en las escuelas pueden funcionar en ambas áreas de la oferta y la demanda, reduciendo el costo de la escolaridad y simultáneamente otorgando un beneficio inmediato a los hogares que están enviando a sus niños a la escuela.

Focalización. Los programas y políticas de compensación, dada su naturaleza, sirven solo a un segmento de la población. Diseñar un programa solamente para la población que lo necesite requiere de un mecanismo de focalización, un método para identificar candidatos elegibles para el programa.

En los programas compensatorios de educación se usan comúnmente tres mecanismos básicos de focalización. La *focalización geográfica* hace llegar los beneficios a regiones específicas, identificadas por índices generales de bienestar social de sus habitantes. Nadie es excluido una vez que se ha establecido el área geográfica, de modo que la exactitud de la focalización dependerá de la relativa homogeneidad del grupo. Por lo tanto, mientras más homogénea sea la región, más pequeño será el grupo de beneficiarios fortuitos (no elegibles). Aun más, debido a que los grupos geográficos más pequeños son usualmente más homogéneos, la exactitud de la focalización decrece conforme aumenta el tamaño de la región. Por ejemplo, enfocarse en una comunidad pobre es lo suficientemente eficiente, pero si la variación de sus ingresos es significativa, esta focalización genera beneficiarios que no serían elegibles como individuos.

El segundo tipo de mecanismo de focalización consiste en hacer llegar beneficios a *grupos* particulares. Este mecanismo identifica grupos cuyos miembros tienden a exhibir una cierta característica clasificadora. Los grupos étnicos

y de género sirven comúnmente como base para la clasificación, dado que ambos pueden ser fácilmente identificados. Por ejemplo, si existen áreas en las que las niñas tienen muchas menos oportunidades de educación, tendría sentido enfocarse en ellas. Asimismo, los estudiantes indígenas están a menudo mucho peor que incluso el más pobre de los lugareños hispanoparlantes, de modo que se da una razón fundamental para dirigir beneficios a ellos. Un grupo de escuelas cuyo desempeño es inferior al promedio nacional podría ser beneficiado mediante este mecanismo. La focalización por grupos también puede incluir como objetivos específicos la edad o el nivel de escolaridad.

El mecanismo final, la *focalización personal*, deja la decisión de participar totalmente en manos del individuo, apoyándose más bien en un programa diseñado para desincentivar a los postulantes con una mejor situación. Por ejemplo, algunos programas requieren que los participantes hagan largas filas de espera. El costo de esperar desincentivará a aquellos postulantes con un salario más alto. Otras oportunidades de focalización personal se derivan del estigma que rodean a estos servicios, o de su baja calidad. Esto se traduce en que la gente más acomodada experimentará o percibirá poca calidad y por ende preferirá no participar en este programa.

Evaluación de los programas de educación compensatoria. Exceptuando los programas de transferencia condicional de renta introducidos en varios países en años recientes, pocas de estas intervenciones han sido evaluadas rigurosamente para determinar sus beneficios y costos. Solo han sido evaluados los programas de transferencia condicional de renta, quizá debido a su fuerte impacto presupuestario. Los programas denominados *conditional cash transfer*, o CCT, son particularmente difíciles de evaluar, tal vez debido a que tienen objetivos múltiples. Estos sirven para transferir ingresos a los pobres y para incentivar a las familias a enviar a sus niños a la escuela. En un metaanálisis de los CCT, Reimers et al.(2006) concluyeron que los CCT incrementan la asistencia a clases y el logro en términos de años de escolaridad, pero ese incremento no parece traducirse en mayor aprendizaje. Además, estos programas resultan ser un medio bastante caro para aumentar la inscripción a la escuela, con el programa *Oportunidades* de México que representa un quinto del gasto no salarial del Ministerio de Educación.

Schwartzman (2005) y Gove (2005) llegaron a una conclusión parecida en el caso de *Bolsa Familia* de Brasil: resulta ser un programa muy caro para lograr pequeños incrementos en la inscripción y asistencia a la escuela.

Como se ilustra con la reevaluación de Tokman del programa *P-900* de Chile para orientar recursos adicionales a escuelas con bajo rendimiento (Tokman 2004), la evaluación de los programas de educación compensatoria raramente

se hace bien. Los mecanismos de focalización y la selección no aleatoria de los beneficiarios hacen que la evaluación imparcial sea difícil. Además, aun cuando las evaluaciones de impacto proveen resultados confiables, casi nunca brindan información acerca de los costos, lo que permitiría hacer comparaciones con diferentes tipos de programas

III. El papel de los sectores público y privado

Como se pudo apreciar en la Tabla Nº 3 precedente, el financiamiento de la educación por parte de los hogares juega un papel importante en América Latina, especialmente a nivel terciario y de preprimaria, con un total estimado de contribución sobre el 1% del PIB. Esta cifra excluye el financiamiento privado (y oferta) de programas posbásicos de orientación vocacional, de los que parece haber poca información. La Tabla Nº 12 muestra que la proporción de los privados en el gasto total en educación varía ampliamente por país y por nivel de educación. En general, la proporción de los privados en el financiamiento de la educación en Latinoamérica excede el promedio en los países de la OCDE, y los porcentajes específicos llegan tan alto como el 40% para la educación primaria y secundaria en Paraguay, y al 77% para la educación terciaria en Chile. En conjunto, el financiamiento privado de la educación alcanza a llegar al 3,3% del PIB en Chile.

Tabla Nº 12

PARTE PRIVADA DEL TOTAL DE GASTO EN EDUCACIÓN (1999)

País	*Primaria- Secundaria*	*Terciaria*	*Todos los niveles*
Argentina	11,4	32,6	22,8
Chile	30,8	77,2	44,9
Paraguay	40,5	48,8	43,6
Perú	23,2	45,5	28,4
Porcentaje WEI	21,7	37,2	28,3
Porcentaje OCDE	7,9	28,0	12,0

Fuente: OCDE/UIS/WEI.

El financiamiento de la educación por parte de los hogares tiene lugar tanto en el sector público como en el privado. En el sector público es típico que tome la forma de pago de tarifas de exámenes, libros de texto y transporte escolar, mientras que en el sector privado esto también incluye el pago de matrículas. En todo caso, financiamiento privado no implica necesariamente prestación

privada. La Tabla Nº 13 muestra la amplia variación de prestaciones privadas (medidas por el porcentaje de alumnos que asisten a escuelas manejadas por privados) en América Latina.

Tabla Nº 13

MATRÍCULAS EN ESCUELA PRIVADA COMO PARTE DEL TOTAL (2001)

Nivel	*Porcentaje más alto*	*Porcentaje más bajo*	*Promedio regional*
Preprimaria	Chile (47%)	Costa Rica (15%)	26%
Primaria	Chile (47%)	México (6%)	16%
Secundaria	Guatemala (56%)	México (11%)	25%
Terciaria	Brasil (70%)	Bolivia (8%)	36%

Fuente: Wolff et al. (2005).

Los gobiernos deben tomar decisiones respecto del papel del sector privado en financiar y/o proveer educación. Las opciones de financiamiento y de suministro de la educación deberían estar orientadas por las consideraciones acerca de sus implicancias para la equidad, calidad y el costo-eficiencia del uso de los dineros públicos.

El financiamiento privado de la educación tiene implicancias importantes y a menudo adversas para la equidad, como ya se ha visto. Mientras más se traslade el costo de la educación a los hogares, mayor será la capacidad de pagar de un hogar la que determine lo que sus niños recibirán en lo que se refiere a inversión en educación. Como se ha descrito más arriba, a nivel primaria y secundaria, los costos de la educación pública son traspasados a los hogares por aquellos gobiernos que simplemente no financian ciertos insumos (libros de texto, transporte, profesores especializados, etc.).

A nivel de educación terciaria, los costos de la educación pública tienden a ser traspasados a los hogares en forma de matrículas más caras o del cobro de actividades extracurriculares.

Otra posibilidad es que, como suele suceder a nivel de educación primaria y terciaria, los gobiernos deriven los costos de la educación a los hogares al no proveer servicios de instrucción pública, o al proveerlos de tan baja calidad, que los hogares que no son pobres –y hasta algunos que sí lo son– preferirán pagar las alternativas privadas.

Los gobiernos, por lo tanto, enfrentan situaciones difíciles respecto del rol que tiene el sector privado en el financiamiento y provisión de la educación. Incrementar el financiamiento privado puede, aunque no siempre, llevar a una mayor inequidad en el gasto en educación y en las oportunidades de acceder a la misma. La excepción son aquellos casos (por ejemplo, educación superior de alta calidad)

en los que muchos de los alumnos provienen de hogares que tienen la capacidad de pagar. Por otro lado, altos niveles de financiamiento privado sirven para liberar dineros públicos, los que pueden ser utilizados para que los gobiernos provean, ya sea educación de mejor calidad o una mayor cantidad de educación, lo cual redunda en beneficio de los pobres, que de otro modo no se verían favorecidos.

El hecho de que el financiamiento privado sea alto en varios países (Tabla Nº 13) sugiere que otros países de la región podrían utilizar mejor sus recursos públicos para incrementar el nivel total de inversión en educación con el fin de mejorar la cobertura y la calidad. Wolf et al. (2005) dan consejos útiles respecto de cómo los países pueden incentivar el financiamiento y provisión públicos. La focalización inteligente de los dineros públicos puede ayudar a compensar algunas de las consecuencias adversas del financiamiento privado.

Conclusión

El modo cómo los países financian y gastan sus presupuestos educacionales revela mucho acerca de sus prioridades y de las opciones políticas que han tomado. Este documento ha analizado datos acerca de los usos y orígenes de los financiamientos para considerar tres áreas de políticas: la combinación de resultados educacionales, la distribución de los servicios educacionales y el papel de los sectores público y privado.

La combinación de resultados educacionales. Los países eligen asignar su gasto educacional entre los distintos niveles de educación (primaria, secundaria y terciaria) y entre la cantidad y la calidad. Como región, Latinoamérica ha alcanzado una casi total cobertura a nivel de primaria, y también un alto nivel de cobertura a nivel de secundaria. Sin embargo, a nivel de educación terciaria el crecimiento de las matrículas ha sido más modesto, y América Latina se queda atrás de los países de la OCDE. También, a nivel regional y en comparación con los países de la OCDE, Latinoamérica tiene un bajo desempeño en las pruebas internacionales de logro a nivel primario y secundario. En efecto, los estudiantes más adinerados de América Latina tienden a tener un peor desempeño que los estudiantes más pobres de los países de la OCDE. Aunque el gasto en educación no necesariamente se traduce en calidad, la mayoría de los países de América Latina gastan considerablemente menos por pupilo en lo referente al PIB en la educación primaria y secundaria que los países de la OCDE.

La distribución de los servicios educacionales. La desigualdad en la educación ha contribuido a la notoria mala distribución del ingreso en Latinoamérica. Sin

embargo, el índice de Gini de educación ha mejorado a través del tiempo, dado que la cobertura a nivel de primaria y secundaria se ha incrementado, y también hay evidencia reciente de que esta mejoría está produciendo un impacto positivo en la distribución del ingreso.

Persisten las grandes diferencias en la calidad de la educación entre los grupos con mayor y menor ingreso, y esto contribuye a que haya futuras disparidades en los salarios. Pero la brecha entre estos grupos no es tan diferente de la que hay en los países de la OCDE. Como antes se mencionó, aunque el incremento en el gasto no necesariamente significa mejor calidad, las grandes disparidades en el gasto en educación entre los grupos con mayor o menor ingreso en América Latina, sin duda contribuyen a la disparidad en los resultados. El gasto privado de los hogares en educación (ya sea para complementar el gasto en las escuelas públicas o para costear escuelas privadas) está distribuido de forma especialmente desigual. Latinoamérica es hogar de numerosos programas y políticas de intervención focalizados en los alumnos pobres o de bajo rendimiento, pero el impacto de estas intervenciones es todavía poco conocido.

El papel de los sectores público y privado. El sector privado juega un papel importante en América Latina en términos de financiamiento y oferta. En comparación con los países de la OCDE, una porción mucho mayor de la inversión en educación proviene de los hogares. La gran desigualdad del financiamiento de la educación privada ya descrita, resulta ser, por supuesto, un gran contribuyente a la desigualdad del gasto en educación a través de los grupos de diferentes ingresos. Además, la oferta de educación privada en los países latinoamericanos es significativa, especialmente a nivel terciario.

Opciones a futuro. Los retos que Latinoamérica enfrenta en educación están claros:

i) elevar la calidad de la educación, especialmente para los grupos de menores ingresos; ii) seguir incrementando la cobertura a nivel de enseñanza secundaria, y iii) aumentar significativamente la cobertura a nivel terciario. El hecho de que la población en edad escolar es relativamente estable, brinda la oportunidad a los países de concentrarse en algo más que simplemente prepararse para ofrecer un mayor número de matrículas. La decisión difícil para la región es cómo financiar las acciones para hacer frente a estos desafíos. Si los presupuestos para la educación pública siguen creciendo lentamente, será difícil reducir el gasto privado que genera gran parte de la desigualdad. Se hace necesario menos financiamiento público para expandir la cobertura de la educación superior y más financiamiento público para elevar la calidad de la educación, a menos que alguien encuentre el modo de hacer más eficiente y efectivo el uso de los recursos existentes.

Referencias

Bruneworth, M., Motivans, A. e Y. Zhang (2004). *Invirtiendo en el futuro: financiando la expansion de las oportunidades educativas en América Latina y el Caribe*. Washington, D. C.: Banco Interamericano de Desarrollo.

Gove, A. (2005). «The Optimizing Parent?: Household Demand for Schooling and the Impact of a Conditional Cash Transfer Program on School Attendance and Achievement in Brazil.» Stanford University, School of Education, Stanford.

Hanushek, E. A., and L. Woessmann (2007). *The Role of Education Quality in Economic Growth*. Washington, D. C.: The World Bank.

Hanushek, E. A., and D. Kimko (2000). «Schooling, Labor Force Quality, and the Growth of Nations.» *American Economic Review* 90(5): 1184-1208.

Inter-American Development Bank. (IADB) (2006). *Education, Science and Technology in Latin America and the Caribbean: A Statistical Compendium of Indicators*. Washington, D.C.: IADB.

Organization of American States (OAS) (1998). *Education in the Americas: Quality and Equity in the Globalization Process.* Washington, D.C.: OAS.

Paes de Barros, R., Nathan Foguel, M. y G. Ulyssea (2007). *Desigualdade de renda no Brasil: uma análise da queda recente*. Rio de Janeiro: IPEA.

Psacharopoulus, G., and H. Patrinos (2002). «Return to Investment in Education: A Further Update.» *Education Economics* Vol. 2, Nº 2: 111-134.

Ramirez, F. O., Luo X., Schofer, E., and J. W. Meyer (2006). «Student achievement and national economic growth.» *American Journal of Education* 113:1-30.

Reimers, F., DeShano da Silva C., and E. Trevino (2006). «Where is the «education» in Conditional Cash Transfers in Education?» UNESCO, Institute for Statistics, Montreal.

Schwartzman, S. (2005). «Education-oriented Social Programs in Brazil: The Impact of Bolsa Escola.» In Paper submitted to the Global Conference on Education Research in Developing Countries *(Research for Results on Education)*, Global Development Network, Prague, Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS).

Thomas, V., Wang Y., and X. Fan (2001). «Measuring Education Inequality: Gini Coefficients of Education.» Policy Research Working Paper WPS 2525, World Bank Institute, Washington, The World Bank.

Tokman, A. (2004). «Evaluation of the P-900 Program: A Targeted Education Program for Underperforming Schools.» Banco Central de Chile. Documento de Trabajo, Departamento de Estudios, Santiago de Chile.

Winkler, D. R. (2000). «Compensatory Education in Latin America in Unequal Schools.» In F. Reimers (ed.), *Unequal Chances*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.

Wolff, L., and M. Gurría (2004). *Money Counts: Projecting Education Expenditures in Latin America and the Caribbean to the Year 2015*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

Wolff, L., Navarro, J. C., and P. González (2005). *Private Education and Public Policy in Latin America*. Washington, D.C.: PREAL.